



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE
PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN

Vol. 14, 1, Ano 11º-2007 ISSN: 1138-1663

RENDIMENTO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO COM ALUNOS DO 1º ANO

Leandro S. ALMEIDA*,
Ana Paula SOARES*,
M. Adelina GUISANDE**
Joanne PAISANA*

*Universidade do Minho

**Universidade de Santiago de Compostela

Data de recepción: /2006

Data de aceptación: /2007

RESUMO

No quadro do projecto “*Transição, adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior*”, financiado pela *Fundação Calouste Gulbenkian*, avaliamos de forma sequencial uma amostra de 314 alunos do 1º ano da Universidade do Minho (UM) procurando, desse modo, identificar as variáveis pessoais e contextuais predictoras do rendimento académico no final do 1º ano. A par do *Questionário de Vivências Académicas* (QVAr; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999), aplicado no decurso do 1º semestre para avaliar a qualidade das experiências universitárias dos alunos, aplicou-se no final do 2º semestre o *Inventário de Atitudes e Hábitos de Estudo* (IACHE; Tavares *et al.*, 2002). Recolheram-se, ainda, junto dos Serviços Académicos da UM a média de candidatura dos alunos ao Ensino Superior e as classifi-

cações obtidas no final do 1º ano. Algumas diferenças com significado estatístico foram observadas nas vivências e nos métodos de estudo segundo o tipo de curso frequentado e a opção do curso em que o aluno se encontra. No entanto, mais que estas variáveis, é a própria média de candidatura do aluno à Universidade que melhor prediz o rendimento dos alunos no final do 1º ano, sendo o seu peso bastante diferenciado em função do curso que os alunos frequentam.

PALAVRAS CHAVE: Rendimento académico; Vivências académicas; Atitudes e Hábitos de Estudo; Ensino Superior

ABSTRACT

As part of the project “*Transition, adjustment and academic success of college stu-*

* Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4700 Braga, Portugal. Contacto: leandro@iep.uminho.pt

** Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. A sua investigação está financiada pelo Ministerio de Educación y Ciencia (Espanha).

dents”, financed by the Calouste Gulbenkian Foundation, we tried to identify personal and contextual predictors of academic achievement in the end of the first academic year. A sample of 314 first-year college students of University of Minho (UM) has been considered. To evaluate the quality of student’s academic experiences, we used the *Questionnaire of Academic Experiences* (QVAR; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999) during the first semester, and the *Inventory of Attitudes and Habits of Study* (IACHE; Tavares *et al.*, 2002) at the end of the second semester. We have also obtained, from the Academic Services of the university, data of students’ entrance classification to Higher Education and the academic achievement at the end of the first-year in college. Some significant statistical differences were observed in the experiences and in the methods of study according to the academic field attended and choice of degree. Nevertheless, in the regression analysis, the entrance classification to Higher Education was the best predictor of students’ academic achievement at the end of the first year, being it is weight differential according to the academic field attended.

KEY-WORDS: Academic achievement; Academic experiences; Attitudes and Habits of Study; Higher Education

RESUMEN

En el cuadro del proyecto “*Transición, adaptación y éxito académico de jóvenes en la Enseñanza Superior*”, financiado por la *Fundación Calouste Gulbenkian*, evaluamos de forma secuencial una muestra de 314 alumnos de 1º año de la Universidad do Minho (UM) procurando, de ese modo, identificar las variables personales y contextuales predictoras del rendimiento académico en el final del 1º año. Junto con el *Cuestionario de Vivencias Académicas* (QVAR; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999), aplicado en el transcurso del 1º semestre para evaluar la cali-

dad de las experiencias universitarias de los alumnos, se aplicó en el final del 2º semestre el *Inventario de Actitudes y Hábitos de Estudio* (IACHE; Tavares *et al.*, 2002). También se recogieron de los Servicios Académicos de la UM la media de acceso de los alumnos a la Enseñanza Superior y las clasificaciones obtenidas al final del 1º año. Algunas diferencias con significado estadístico fueron observadas en las vivencias y en los métodos de estudio según el tipo de titulación y la opción a través de la cual accedió a la universidad. Aún teniendo en cuenta estos resultados, la media de acceso del alumno a la Universidad fue la variable que mejor predijo el rendimiento de los alumnos al final del 1º año, siendo su peso bastante diferenciado en función de la titulación a la que los alumnos pertenecen.

PALABRAS CLAVE: Rendimiento académico; Vivencias académicas; Actitudes y Hábitos de Estudio; Enseñanza Superior

INTRODUÇÃO

A entrada para o Ensino Superior aparece na literatura como um momento marcante no desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes. Novos padrões de comportamentos e vivências sociais e afetivas próprias deste meio académico ocorrem na vida destes jovens coa chegada a Universidade. Os estudos apontam que a entrada no Ensino Superior representa desafios e mudanças nas diversas áreas do desenvolvimento psicológico (Almeida, Santos, Dias, Botelho, & Ramalho, 1998; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares & Almeida, 2005), podendo alguns jovens experienciar níveis elevados de *stress* e de ansiedade nesta transição e consequente ajustamento académico (Alva, 1998; Coll, 1999; Cutrona, 1982; Fisher, 1994; Grace, 1997). A investigação na área sugere, ainda, que um adequado processo de adaptação favorece o desenvolvimento da autonomia, da identidade, das habilidades cognitivas, da

aprendizagem escolar e das relações interpessoais (Chickering & Reisser, 1993; Soares, 2003), intervindo aqui variáveis pessoais, interpessoais e do contexto académico mais lato (Almeida, Soares, Vasconcelos *et al.*, 2000; Astin, 1993a; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993).

Em Portugal, vários autores têm estudado a transição, a adaptação, o desenvolvimento psicossocial e o rendimento académico dos estudantes no Ensino Superior (Almeida & Ferreira, 1999; Almeida, Freitas, & Soares, 2004; Araújo & Almeida, 2003; Bastos, 1998; Diniz & Almeida, 1997; Ferreira & Hood, 1990; Menezes, Costa, & Campos, 1989; Nico, 1996; Rosário, Almeida, Guimarães *et al.*, 2001; Soares, 2003). A par da influência da literatura internacional nesta área, o interesse recente dos investigadores portugueses por este tema pode estar associado às transformações na organização do Ensino Superior e, no caso da psicologia e da educação, às mudanças sócio-demográficas ocorridas junto da população estudantil universitária nos últimos anos. Estas mudanças têm-se traduzido não só num aumento significativo do número de alunos que prosseguem estudos no Ensino Superior, mas também numa maior diferenciação na sua composição, quer no que se refere às trajectórias escolares, quer ao nível de conhecimentos de base, capacidades e motivações dos alunos. Todas estas variáveis têm sido assumidas como razões importantes dos níveis elevados de insucesso e de abandono dos estudantes, nomeadamente ao longo do 1º ano do Ensino Superior. Este aspecto faz sentir que, à democratização verificada no acesso não corresponde, forçosamente, uma democratização do sucesso. Aliás, a política de “*numerus clausus*” leva a que cerca de um terço dos alunos, pelo menos nalgumas instituições e cursos, não se encontrem a frequentar a sua primeira opção curso-estabelecimento de ensino, para além daqueles que se encontram a frequentar uma primeira opção estrategicamente apontada para aumentar as possibilidades de ingresso dos alunos (não

correspondendo, muitas das vezes, a um projecto vocacional sólido e consistente).

A massificação observada no acesso ao Ensino Superior diversificou a população discente, trazendo à Universidade novos públicos, nomeadamente em termos de origem social. Numa lógica de apoio à transição e ajustamento académico dos alunos, importa um conhecimento desta diversidade (Astin, 1993b; Katchaudourian & Boli, 1985; Kuh, Hu, & Vesper, 2000). Considerando os objectivos e as expectativas relativamente ao seu percurso no Ensino Superior, Astin (1993b) refere sete tipos distintos de alunos que podemos encontrar, com maior ou menor frequência, também no Ensino Superior em Portugal: (i) o *escolástico* (estudante com elevadas expectativas de sucesso escolar e igual nível de aspirações vocacionais); (ii) o *activista social* (estudante que expressa elevadas preocupações a nível social e que, assim, pretende participar activamente na vida política e social do meio universitário); (iii) o *artístico* (aluno com interesses e capacidades no domínio artístico); (iv) o *hedonista* (aluno muito centrado em si e que pretende, essencialmente, desfrutar o máximo dos prazeres disponíveis no meio académico); (v) o *líder* (aluno muito competente a nível interpessoal no meio académico); (vi) o *procurador de estatuto* (aluno que busca uma preparação académica para um exercício profissional que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social); e (vii) o *não comprometido* (aluno cujos projectos e/ou objectivos de natureza pessoal e vocacional não estão muito definidos). Tomando esta, ou outras tipologias, podemos concluir que os alunos se diferenciam nos seus planos, objectivos e expectativas aquando da sua entrada no Ensino Superior e que tais características condicionam o seu comportamento, aprendizagem, envolvimento extracurricular, satisfação e desenvolvimento ao longo da frequência universitária (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida *et al.*, 1998; Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Baker & Schultz, 1992; Gerdes, 1986; Soares, 2003;

Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000).

Esta adaptação académica é decisiva nas primeiras semanas do aluno na Universidade. A separação da família e dos amigos, a gestão autónoma das verbas e do tempo, a nova tipologia de actividades académicas (...) exigem do estudante respostas adaptativas adequadas como forma de experienciar satisfação e sucesso académico. Este sucesso, nalguns estudos nacionais e internacionais, encontra-se marcadamente influenciado pela preparação académica anterior e pelos hábitos de estudo dos estudantes (Araújo & Almeida, 2003; Brenlla & Barca, 2006; Leitão & Paixão, 1999; Lozano-González, Lozano-Fernández, Núñez, González-Pianda, & Álvarez-Pérez, 2001; Marques & Miranda, 1991; Rosário *et al.*, 2001; Ruiz, Trillos, & Morales, 2006; Soares, 2003; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Soares, Guisande, Diniz, & Almeida, 2006; Tavares *et al.*, 2000). Nestes estudos, as dificuldades de aprendizagem e os níveis diferenciados de rendimento académico aparecem associados: (i) à falta de conhecimentos-base para o curso, por exemplo a nível de algumas disciplinas assumidas como básicas; (ii) à relação mais distante e escassa com os professores e à ausência do seu *feedback*; (iii) a um raciocínio dogmático e rígido, pouco adequado à apropriação de modelos explicativos mais controversos e complexos; (iv) à falta de métodos de estudo pautados pelo exercício da autonomia e auto-regulação; (v) à pouca clareza do projecto vocacional e à baixa autoconfiança com claras implicações nos níveis de motivação; (vi) ao fraco domínio das novas tecnologias e outros recursos de suporte à aprendizagem (domínio das línguas estrangeiras, fracas capacidades de leitura e escrita,...); e (vii) à gestão deficiente do tempo de estudo conduzindo, por vezes, o estudante a uma prática de “*estudo sazonal*” nos momentos de avaliação.

Neste artigo, tomando parte dos dados do projecto “Transição, adaptação e sucesso aca-

démico de jovens no Ensino Superior”, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, analisamos o impacto das vivências adaptativas dos alunos no final do 1º semestre e dos seus métodos de estudo, avaliados no final do 2º semestre, no rendimento académico no final do 1º ano. Incluímos nesta análise a classificação com que os alunos entraram no Ensino Superior (nota de candidatura), entendida como o *background* académico do aluno no momento do acesso, aliás assumida em alguma literatura internacional como o mais forte predictor do rendimento académico no final do 1º ano (Arias, Cabanach, Pérez, & González-Pianda, 1998; Mathiasen, 1984; Mouw & Khanna, 1993; Ting, 1997, 1998, 2000; Ting & Robinson, 1998). Por outro lado, dadas as especificidades curriculares dos diferentes cursos e a forma como tais especificidades se traduzem em termos dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, estas análises irão considerar os alunos agrupados em função do curso que frequentam. Finalmente, face à existência de uma política de *numerus clausus* no acesso aos cursos do Ensino Superior em Portugal, e porque isso pode afectar o investimento dos alunos nos seus cursos em função do grau de consonância entre os seus projectos vocacionais e o curso que frequenta, tomaremos ainda nesta análise se o curso frequentado correspondeu ou não a uma primeira opção de escolha.

MÉTODO

Amostra

A amostra foi constituída por 314 estudantes da Universidade do Minho, repartidos por três grandes áreas de cursos: (i) *Ciências e Engenharias*; (ii) *Ciências Sociais e Humanas*; (iii) *Ciências Económicas*. A larga maioria dos alunos é do sexo feminino, nomeadamente nos cursos de ciências sociais e humanas (nos cursos de ciências e engenharias observa-se uma maior aproximação nos efectivos dos dois sexos). As idades oscilaram

entre os 17 e os 24 anos ($M=18.1$; $DP=.97$). Os alunos, na grande maioria, são provenientes de agregados familiares de baixos níveis literários. Para grande parte dos alunos a entrada neste nível de ensino envolveu a sua saída de casa (59.6%), encontrando-se maioritariamente num curso de primeira opção ou escolha (76%). Apesar dos alunos colocados na sua primeira opção de curso serem maioritários em qualquer agrupamento, essa percentagem é superior junto dos alunos a frequentarem cursos na área das ciências económicas (89.6%) e inferior nos cursos de ciências e engenharias (60%), situando-se em 76% nos cursos de ciências sociais e humanas.

Instrumentos

O estudo recorreu à aplicação do *Questionário de Vivências Académicas*, na sua versão reduzida (QVA-*r*; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999). Trata-se de um questionário de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências da vida académica mais referenciadas na literatura. Constituído por 60 itens numa escala de resposta tipo *likert* de cinco pontos, o QVA-*r* avalia dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação académica dos estudantes universitários, mais concretamente cinco dimensões: pessoal (13 itens; $\alpha=.87$), interpessoal (13 itens; $\alpha=.86$), carreira (13 itens; $\alpha=.91$), estudo (13 itens; $\alpha=.82$) e institucional (8 itens; $\alpha=.71$).

Utilizou-se, também, o *Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo* (IACHE – Tavares, Almeida, Vasconcelos, & Bessa, 2003). Este inventário avalia alguns factores de índole comportamental, motivacional e cognitiva do estudo-aprendizagem dos estudantes. Os 44 itens do inventário, num formato *likert* de 6 pontos, encontram-se organizados por cinco subescalas. Três das subescalas reportam-se à dimensão cognitiva: *Percepções pessoais* (8 itens; $\alpha=.80$), *Enfoque compreensivo* (10

itens; $\alpha=.86$), e *Enfoque reprodutivo* (8 itens; $\alpha=.81$); uma subescala relacionada com a vertente motivacional (*Envolvimento no estudo* com 8 itens, $\alpha=.83$); e uma subescala de índole mais comportamental (*Gestão das actividades diárias e organização do estudo* com 10 itens, $\alpha=.83$).

Procedimentos

O QVA-*r* foi aplicado no final do 1º semestre e o IACHE no final do 2º semestre do 1º ano de frequência universitária. Adicionalmente foram recolhidos junto dos Serviços Académicos da Universidade do Minho as informações relativas à nota de candidatura ou de acesso à Universidade e ao rendimento escolar obtido pelos alunos no final do 1º ano (média ponderada atendendo à classificação obtida pelo aluno numa escala de 0 a 20 valores e às Unidades de Crédito atribuídas a cada disciplina do plano curricular do 1º ano em cada curso). A participação dos alunos neste estudo foi voluntária, sendo-lhes garantida a confidencialidade dos resultados. Para efeitos de cruzamento dos dados recolhidos nos dois momentos de aplicação dos questionários, bem como da informação relativa ao rendimento escolar dos alunos, foi solicitada a sua identificação no cabeçalho de cada inquérito. Os instrumentos foram administrados colectivamente, em ambiente de sala de aula, utilizando parte das aulas práticas ou teórico-práticas cedidas pelos docentes. O recurso a este tipo de aulas procurou maximizar o número de alunos presentes na aplicação dos questionários, dado o regime de controlo de faltas existente.

RESULTADOS

Nas Tableas 1 e 2 apresentamos as médias e desvios-padrão dos resultados dos alunos nas cinco dimensões do QVA-*r* e nas cinco dimensões do IACHE, considerando os agrupamentos de cursos e a opção curso-establishment de ensino em que os alunos foram

colocados. Como se afirmou, os cursos foram organizados em três agrupamentos: ciências/engenharias, ciências económicas, e

ciências sociais/humanidades. Por sua vez, tomaram-se os alunos colocados ou não num curso de 1ª escolha.

Tabela 1. Médias e desvios-padrão nas subescalas do QVA-r considerando o agrupamento de cursos e a opção de escolha

Grupos de cursos	Opção	QVA-r										
		N	Pessoal		Interpessoal		Carreira		Estudo		Institucional	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Ciências/ Engenharia	1ª	48	34.4	7.55	47.2	8.96	52.7	7.06	40.6	6.94	32.6	3.21
	2ª	32	36.4	7.58	47.5	6.94	42.6	8.57	41.1	6.04	30.7	3.77
Ciências Económicas	1ª	86	34.9	7.98	47.8	7.95	53.8	7.07	42.7	7.46	34.3	3.41
	2ª	10	33.9	7.11	46.6	7.01	44.5	11.32	44.4	4.90	33.7	3.71
Sociais/Hu man.	1ª	105	34.3	8.09	47.6	7.28	51.4	8.81	44.8	6.14	33.4	3.80
	2ª	33	32.2	7.17	47.5	8.37	43.8	11.57	44.6	6.71	33.2	3.42

Tabela 2. Médias e desvios-padrão nas subescalas do IACHE considerando o agrupamento de cursos e a opção de escolha

Grupos de cursos	Opção	IACHE										
		N	Enf. Comprens.		Enf. Reprodut.		Percep. pessoal		Motivação		Gestão	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Ciências/ Engenharia	1ª	48	39.4	7.50	23.7	4.20	24.0	5.80	33.5	7.24	29.6	7.96
	2ª	32	36.0	7.79	23.3	5.28	25.3	6.44	29.4	7.39	29.5	7.55
Ciências Económicas	1ª	86	41.1	7.65	24.2	4.21	23.0	6.15	34.3	7.45	32.7	8.03
	2ª	10	34.9	6.84	22.8	2.62	25.4	7.43	29.9	5.11	30.8	9.09
Sociais/Human	1ª	105	41.7	8.05	25.0	4.38	21.5	6.16	34.7	6.51	32.6	8.00
	2ª	33	41.3	7.37	23.9	4.99	19.9	5.10	31.2	8.16	32.9	7.66

Para uma apreciação global das discrepâncias verificadas nas médias obtidas ao longo das diferentes dimensões e subgrupos de alunos, procedeu-se a análises de variância (MANOVA 3x2) dos resultados nas subescalas de cada um dos dois instrumentos. De um modo geral, emergem algumas diferenças nas médias tomando os alunos em função da opção e da área de cursos frequentada.

Quanto aos resultados no QVA-*r*, ou seja as vivências académicas experienciadas pelos estudantes no final do 1º semestre, regista-se um efeito principal da variável área de cursos nas subescalas *Estudo* [$F(2,314)=7.425$, $p<.001$] e *Institucional* [$F(2,314)=6.941$, $p<.001$]. Em ambos os casos, os alunos dos cursos de ciências e engenharias parecem revelar maiores dificuldades na sua adaptação académica, seja em termos de adaptação à instituição, seja em termos de adaptação às actividades curriculares ou de estudo. No teste de contrastes *Scheffe* estes alunos diferenciavam-se de forma estatisticamente significativa dos alunos de ciências sociais e humanidades tanto na dimensão *Estudo* (diferença de médias=3.97, $p<.001$), como na *Institucional* (diferença de médias=1.50, $p<.05$) e dos alunos de ciências económicas também na dimensão *Institucional* (diferença de médias=2.38, $p<.001$).

Um aspecto a salientar desta análise relaciona-se com o facto de não haver um efeito principal da variável área de curso na dimensão *Carreira* tomando os três grupos de alunos [$F(2,314)=.484$, $p=.617$]. Contudo nas análises de *post-hoc* observam-se médias mais elevadas por parte dos alunos de ciências económicas face aos colegas de ciências e engenharia (diferença de médias=4.18, $p<.01$) e de ciências sociais e humanidades (diferença de médias=3.25, $p<.05$). Por sua vez, tomando a variável opção do curso, encontramos uma diferença na subescala *Carreira* [$F(1,314)=49.120$, $p<.001$], a favor dos alunos colocados na sua primeira opção.

Analisando os resultados no IACHE observa-se um efeito estatisticamente significativo da área do curso nas subescalas *Compreensão* [$F(2,314)=6.122$, $p<.01$], *Percepções pessoais* [$F(2,314)=10.668$, $p<.001$] e *Gestão das actividades de estudo* [$F(2,314)=3.648$, $p<.05$]. Para uma apreciação do sentido destas diferenças, realizamos os testes *post-hoc Scheffe*. Na subescala *Compreensão* os alunos de ciências sociais e humanidades suplantam na média os alunos de ciências e engenharia (diferença de médias=3.568, $p<.01$), ao passo que na subescala *Percepções pessoais* apresentam médias mais baixas em relação aos alunos de ciências e engenharia (diferença de médias=3.431, $p<.001$) e aos alunos de ciências económicas (diferença de médias=2.187, $p<.05$). Por último, na subescala *Gestão das actividades de estudo*, os alunos de ciências e engenharia obtêm médias mais baixas que os colegas de ciências económicas (diferença de médias=2.996, $p<.05$) e de ciências sociais e humanidades (diferença de médias=3.134, $p<.05$).

Observa-se ainda um efeito principal da variável opção de curso nas subescalas *Compreensão* [$F(1,314)=8.338$, $p<.01$] e *Envolvimento no estudo* [$F(1,314)=13.649$, $p<.001$]. Em ambos os casos, as médias são favoráveis aos alunos que frequentam um curso de primeira escolha.

Tendo em vista uma análise do impacto destas variáveis no rendimento académico dos alunos no final do 1º ano, procedemos a uma análise de regressão (procedimento *step-wise*). Em termos de rendimento académico, tomámos a média dos alunos no final do ano ponderada pelas Unidades de Crédito de cada disciplina do plano curricular em cada curso, e incluímos nos predictores a média de acesso à Universidade e as várias dimensões do QVA-*r* e do IACHE. Esta análise considera os alunos na sua globalidade, assim como agrupados em função da área de cursos e da opção de escolha do mesmo curso.

Tomando a amostra global de alunos, surgem três variáveis com uma contribuição significativa [$F(3,313)=69.188$, $p<.001$] explicando 40% da variância total do rendimento

académico obtido no final do 1º ano. Na Tabela 3 apresentamos uma síntese dos valores da análise de regressão.

Tabela 3. Análise de regressão com a amostra geral

Variáveis na equação final		R ²	Beta	t	Sig.
Amostra geral	Nota de acesso	.37	.57	12.512	.001
	Percepção pessoal	.39	-.12	-2.753	.006
	Gestão actividades estudo	.40	.12	2.732	.007

Assim, a variância no rendimento académico está sobretudo associada às classificações dos alunos no acesso à Universidade. As duas dimensões do IACHE (*Percepção pessoal e Gestão das actividades de estudo*)

apenas acrescentam 3% na variância explicada. Na Tabela 4 apresentamos a síntese da análise de regressão considerando os alunos agrupados pelas três áreas de estudo.

Tabela 4. Análise de regressão considerando os alunos agrupados pelas três áreas de estudo

		Variáveis na equação final	R ²	Beta	t	Sig.
Agrupamentos de cursos	Ciências / Engenharia	Nota de acesso	.30	.49	5.192	.001
		Percepção pessoal	.35	-.23	-2.418	.018
	Ciências Económicas	Nota de acesso	.21	.45	4.921	.001
	Ciências Sociais e Humanidades	Nota de acesso	.49	.68	11.591	.001
		Gestão actividades estudo	.53	.21	3.555	.001

De referir que na área de cursos de ciências/engenharias foram duas as variáveis (*Nota de acesso e Percepção pessoal*) que entraram na equação final [$F(2,79)=20.713$,

$p<.001$], explicando 35% da variância do rendimento académico obtido no final do 1º ano. No grupo de alunos de ciências económicas, apenas a nota de candidatura assume signifi-

cado estatístico [$F(1,95)=24.213$, $p<.001$], explicando 21% da variância. Por último, no agrupamento de ciências sociais e humanidades, duas variáveis assumem significado estatístico (*Nota de acesso e Gestão das actividades de estudo*) na explicação da variância do rendimento [$F(2,137)=76.960$, $p<.001$], explicando no seu conjunto 53% dessa mesma variância.

A nota de candidatura assume-se não só como o principal predictor do rendimento

académico no final do 1º ano, como é aliás a única variável com essa capacidade predictiva no curso de ciências económicas. De referir, que nos cursos de ciências sociais e humanidades a nota de acesso explica quase 50% da variância do rendimento, sendo esse valor de apenas 20% nos cursos de ciências económicas e de 30% nos cursos de ciências/engenharias. Por último, na Tabela 5 apresentamos os valores da análise de regressão considerando os alunos divididos consoante frequentem ou não um curso de primeira escolha.

Tabela 5. Análise de regressão considerando os alunos de acordo com uma primeira ou outra opção do curso

		Variáveis na equação final	R ²	Beta	T	Sig.
Opção de curso	1ª Opção	Nota de acesso	.35	.58	10.896	.001
		Gestão actividades estudo	.36	.11	1.987	.048
	2ª Opção	Nota de acesso	.37	.57	6.255	.001
		Percepção pessoal	.41	-.20	-2.214	.030
		Gestão actividades estudo	.44	.20	2.214	.030

De referir, no caso dos alunos que estudam num curso de 1ª opção, a *nota de candidatura* e a *gestão das actividades de estudo* entram na equação final de regressão com significância estatística [$F(2,238)=67.672$, $p<.001$], explicando 36% da variância. Por outro lado, junto dos alunos que frequentam um curso não correspondente a uma 1ª escolha, três variáveis (*Nota de candidatura*, *Percepção pessoal* e *Gestão das actividades de estudo*) integram a equação final de regressão [$F(3,74)=18.882$, $p<.001$], explicando 44% da variância. Como seria expectável, a nota de candidatura surge nos dois subgrupos de alunos como o predictor mais importante do rendimento. Seja nos alunos colocados em curso de 1ª ou outra escolha, a variância explicada por este factor situa-se em torno de 35%.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo apontam para a importância da nota de acesso ao Ensino Superior na predição das classificações escolares dos alunos no final do 1º ano. Esta situação ocorre seja na amostra total seja considerando os alunos em função do agrupamento de cursos frequentado. Mais ainda, a importância da nota de acesso ocorre independentemente do aluno estar ou não a frequentar um curso na Universidade do Minho de 1ª escolha. A importância da nota de acesso observada neste estudo é, de resto, consistente com a literatura internacional no domínio (Arias *et al.*, 1998; Mouw & Khanna, 1993; Ting, 2000; Ting & Robinson, 1998), assim como com outros estudos portugueses

abarcando um conjunto alargado de medidas pessoais e contextuais da adaptação académica dos alunos (Marques & Miranda, 1991; Soares, 2003; Soares, Almeida *et al.*, 2006; Soares, Guisande *et al.*, 2006). Esta situação parece evidenciar que, mais do que a qualidade das experiências dos alunos em contexto universitário, são as suas características pré-universitárias (nomeadamente no que se refere aos níveis de preparação académica tal como evidenciados pelas suas notas de acesso), que mais parecem determinar o seu percurso e sucesso académico no final do 1º ano na Universidade. Em todo o caso, não deveremos concluir, como salientam os autores anteriores, pela irrelevância da qualidade da experiência universitária dos alunos. Essa conclusão poderia desresponsabilizar as instituições de Ensino Superior na procura de soluções face às taxas crescentes de insucesso e/ou abandono académicos, por exemplo, acabando por responsabilizar apenas os alunos na base dos níveis de conhecimentos com que acedem à Universidade. É possível que alunos que abandonam ao longo do 1º ano, e que portanto não aparecem considerados na amostra deste estudo, pudessem alterar, pelo menos parcialmente, o peso determinante da nota de acesso no rendimento no final do 1º ano, abrindo a possibilidade de um maior contributo das variáveis pessoais e contextuais do ajustamento académico.

Por outro lado, é possível que algumas condicionantes metodológicas do presente estudo, bem como o tipo de medidas utilizadas, tenham contribuído para esta tendência nos resultados. Em primeiro lugar, é importante destacar que a Universidade do Minho se assume como uma das universidades portuguesas que apresenta um dos menores níveis de insucesso, observando-se níveis elevados de satisfação dos estudantes com as infra-estruturas, equipamentos, qualidade do ensino e relações estabelecidas. Este conjunto de dados poderá traduzir experiências académicas bastante adaptativas por parte dos alunos. Por outro lado, é possível que o intervalo de

tempo entre a avaliação das vivências adaptativas (final do 1º semestre) e o conjunto de classificações académicas analisadas (final do 1º ano) possa explicar a perda de influência de tais vivências no rendimento académico. Com efeito, alunos com maiores dificuldades na sua adaptação poderão ter desistido entretanto, por exemplo, tendo apenas sido considerados na análise alunos com experiências positivas e bastante semelhantes entre si. Nessa altura, somente as notas de acesso acabam por assumir uma capacidade diferenciadora dos resultados.

Colocada esta conclusão mais geral, podemos anotar algumas diferenças nas vivências adaptativas e nos métodos de estudo dos alunos em função da área do curso frequentado e, também, em função do curso frequentado corresponder ou não a uma primeira escolha vocacional. Por exemplo, os estudantes de ciências e engenharias parecem apresentar maiores dificuldades na sua adaptação académica em termos de actividades de estudo e de ajustamento à instituição, apresentando também piores resultados nas subescalas *Compreensão e Gestão* do inventário de métodos de estudo, contrastando mais claramente com os alunos de ciências sociais e humanidades. Estas diferenças parecem-nos claramente associadas à composição diferenciada de tais agrupamentos de cursos segundo o género dos alunos. As alunas, maioritárias nos cursos de ciências sociais e humanidades, acabarão por se adaptar e realizar melhor as actividades de estudo e por se ajustar melhor às exigências da instituição. Por outro lado, e como seria de esperar, os alunos colocados num curso de primeira escolha apresentam melhores resultados na subescala *Carreira* do questionário de adaptação académica, assim como nas subescalas *Compreensão e Envolvimento* que integram o inventário de métodos de estudo.

A terminar, apontando este estudo para o papel significativo da nota de acesso na explicação do rendimento académico dos alunos

no final do 1º ano, importa clarificar o sentido desta nota e salientar alguns condicionantes metodológicos dos resultados obtidos. Assim, a importância da nota de candidatura pode decorrer da sua natureza multidimensional, reflectindo efectivamente o “background” do aluno, ou a sua maturidade académica, em termos de competências cognitivas e académicas, de métodos de trabalho e de motivação, e de experiências sócio-culturais. Por outro lado, importa destacar algumas sugestões metodológicas para futuros trabalhos nesta área, de forma a aprofundar o sentido das conclusões retiradas. Por exemplo, seria interessante colocar a possibilidade de avaliação das vivências adaptativas dos alunos e dos seus hábitos e atitudes de estudo através de outros métodos e instrumentos, o que aliás, só por si, poderá conduzir a resultados divergentes dos agora obtidos. Além disso, para conclusões mais sólidas nesta matéria, dever-se-ia proceder a uma investigação mais alargada que contemplasse várias instituições de Ensino Superior portuguesas e que abarcasse uma maior diversidade de alunos e de variáveis psicossociais tomadas, para além de outras mais de cariz pedagógico. Por último, importaria que a aplicação dos questionários não ocorresse exclusivamente em contexto de sala de aula de forma a podermos incluir nas amostras alunos com vivências mais desadaptativas e que, normalmente, não são tão assíduos às aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-190.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(3), 181-207.
- Almeida, L. S., Freitas, A. C., & Soares, A. P. (2004). Integración y adaptación académica en la universidad: estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11, 169-182.
- Almeida, L. S., & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(6), 321-328.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G., & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(2), 41-48.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39, 3-10.
- Araújo, B. R., & Almeida, L. S. (2003). O modelo de organização curricular e a satisfação académica em estudantes do Ensino Superior: Estudo realizado no âmbito do ensino de enfermagem. *Revista*

Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 8, 33-40.

- Arias, A. V., Cabanach, R. G., Pérez, J. C. N., & González-Piñeda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.
- Astin, A. (1993a). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. (1993b). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in Higher Education*. American Council on Education, Series on Higher Education, NY: Oryx Press.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12, 23-32.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Brenlla, J. C., & Barca, A. (2006). Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13, 389-398.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coll, K. M. (1999). An assessment of drinking patterns and drinking problems among community college students: Implications for programming. *Journal of College Student Development*, 40, 98-101.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York, NY: Wiley-Interscience.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. (1997). Construção de uma escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 85-96.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Gerdes, H. (1986). *Freshman adjustment to college: Expectations, satisfaction and persistence*. Unpublished master's thesis. Eugene: University of Oregon.
- Grace, T. W. (1997). Health problems of college students. *College Health*, 45, 243-250.
- Katchadourian, H., & Boli, J. (1985). *Careerism and intellectualism among college students: Patterns of academic and career choice in undergraduate years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Hu, S., & Vesper, N. (2000). 'They shall be known by what they do': An activities-bases typology of college students. *Journal of College Student Development*, 41, 228-330.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de

- orientação escolar e profissional no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.
- Lozano-González, L., Lozano-Fernández, L. M., Núñez, J. C., González-Piende, J., & Álvarez-Pérez, L. (2001). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7, 203-216.
- Marques, J. F., & Miranda, M. J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no Ensino Superior: Estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (2), 155-176.
- Mathiasen, R. E. (1984). Predicting college academic achievement: A research review. *College Student Journal*, 18, 380-386.
- Menezes, I., Costa, M. E., & Campos, B. P. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- Mouw, J. T., & Khanna, R. K. (1993). Prediction of academic success: A review of the literature and some recommendations. *College Student Journal*, 27, 328-336.
- Nico, J. B. (1996). A entrada na Universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. New York, NY: Agathon.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T., (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Nuñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5, 429-437.
- Ruiz, B. L., Trillos, J., & Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 441-460.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Validação com alunos de ciências e tecnologias versus alunos de ciências sociais e humanas *Análise Psicológica*, XXIV(1), 15-28.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Tavares, J., Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Bessa, J. (2003). *Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo*. Braga: Universidade do Minho.

- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Ting, R. S. (1997). Estimating academic success in first year of college for specially admitted white students: A combining cognitive and psychosocial predictors. *Journal of College Student Development*, 38, 401-411.
- Ting, R. S. (1998). Predicting first-year grades and retention of college students of first-generation and low-income families. *Journal of College Admissions*, 158, 14-23.
- Ting, R. S. (2000). Predicting Asian Americans' academic performance in the first year of college: An approach combining SAT scores and noncognitive variables. *Journal of College Student Development*, 41, 442-457.
- Ting, R. S., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction model combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African Americans. *Journal of College Student Development*, 39, 599-610.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed.). Chicago: Universidad de Chicago Press.